

## **La place de la grammaire dans l'enseignement du français langue étrangère.<sup>1)</sup>**

Jean-Claude Beacco

Université du Maine et CEDISCOR

Université de Paris III

Monsieur le directeur, chers collègues, mesdames, messieurs. Je tiens à vous remercier à mon tour de m'accorder un peu de votre temps, pour me permettre de partager avec vous quelques réflexions, précisément sur un sujet dont on vient de souligner l'actualité. En tout cas, je voudrais manifester le plaisir que j'ai d'être dans cette université, cet après-midi, pour aborder un certain nombre de sujets techniques. J'essayerai de faire tenir mes propos dans l'heure et demie qui m'a été si gentiment concédée. Je pense que nous prendrons un moment pour dialoguer, je répondrai très volontiers à des questions qui concernent à ce sujet ou d'autres, pour lesquels je serai éventuellement compétent.

Je vais donc essayer de traiter ce problème, qui est classique de la didactique des langues vivantes et pour lequel il est en général très difficile de faire un peu de clarté. En fait, ce sera une façon de revisiter l'ancienne tradition, toujours vivante, qui est celle de la

---

1) Transcription remariée d'une conférence prononcée à l'Université Nationale de Séoul.

linguistique appliquée à l'enseignement des langues. Et j'essayerai de repenser le rapport entre les sciences du langage, en tant que descriptions des langues naturelles, et l'enseignement de ces mêmes langues. Je ne vous garantis pas que vous sortirez d'ici avec des recettes qui vous permettront de "faire des exercices de grammaire". Mais, en tout cas, je souhaiterai vous proposer des pistes de recherches, parce que je pense qu'elles sont encore nombreuses de ce côté-là.

On peut poser ce problème dans les termes simples et un peu expéditifs, que l'on utilise quelquefois. On dit «Les élèves ne savent pas la grammaire, donc il faut faire de la grammaire, avec des grammaires», ce qui paraît d'une évidence absolue. Connaître une langue est équivalent à avoir une compétence de systématisation langagière. Pour cela, il faut faire de la grammaire, c'est-à-dire, mettre en place des dispositifs d'information métalinguistique qui permettent de s'approprier les régularités de la langue cible. Pour cela, on peut s'aider d'outils, qu'on va appeler les grammaires, lesquelles grammaires ont un statut épistémologique un peu spécifique, puisque ce ne sont pas des ouvrages de chercheurs, au sens strict; ce sont des ouvrages de divulgation, mais en même temps, elles sont réputées être pédagogiques, c'est-à-dire permettre aux apprenants d'acquérir une meilleure compétence.

Si l'on se contente de ce discours ordinaire, on ne va sans doute pas très loin dans la mesure où il y a

effectivement trois grammaires qui sont en jeu dans cette affaire de l'enseignement de langues vivantes. Et ce ne sont peut-être pas celles que nous venons d'évoquer rapidement. La première est toujours constituée par les descriptions de la langue cible qui sont impliquées en didactique. On imagine difficilement, encore que ce soit possible, qu'on puisse construire des matériaux d'enseignement sans descriptions de référence. Dans ce cas il faut entendre par "grammaire" les descriptions de référence qui sont, en général, des descriptions savantes mobilisées pour l'enseignement des langues en tant qu'elles sont des langues naturelles. Et on pourrait les appeler grammaires de niveau 1, si vous voulez; la grammaire en tant que descriptions, sources ou ressources, produites à des fins non-didactiques, en général, et qui sont réinvesties en didactique des langues vivantes.

La deuxième grammaire est la grammaire des apprenants. C'est ce qu'on s'est mis à appeler les grammaires d'apprentissages, c'est-à-dire les processus par lesquels les apprenants traitent le signal langagier auquel il sont exposé durant de l'enseignement. Autrement dit, on distingue l'information métalinguistique, qui part des savoirs-savants tels qu'ils sont mis au jeu dans la classe, de la manière dont ceux-ci sont reçus. S'il existe une description de référence qui est impliquée dans les matériels d'enseignement, soit sous forme dissimulée, soit sous forme ouverte, (tableau,

résumé, règle...), on ne peut pas faire correspondre, de manière symétrique, à la transmission de ces informations un savoir des apprenants. On fait l'hypothèse, depuis une dizaine d'années, que l'apprentissage n'est pas l'envers de l'enseignement et qu'il a des caractéristiques qui sont spécifiques, à tel point qu'on pourrait parler, au sens strict, de grammaire d'apprentissage. A "grammaire-source", origine de savoir-savant, mobilisée dans l'enseignement, font en quelque sorte pendant les grammaires d'apprenant, c'est-à-dire les processus cognitifs et langagiers par lesquels ils élaborent leur compétence à partir d'une exposition à la langue cible.

Il y a une troisième grammaire sur laquelle je m'étendrai davantage. Ce sont les cultures grammaticales. Ce que je souhaiterais souligner dans ce développement, c'est que, quand un apprenant entre en contact avec une langue étrangère, il n'est pas dépourvu de conscience métalinguistique: il a une expérience du langage, des langues naturelles, d'abord à travers sa propre langue, ou ses propres langues. D'autre part, dans certaines conditions culturelles particulières, il peut s'être construit une compétence métalinguistique (même naïve, même non-maîtrisée épistémologiquement) qui peut venir, en particulier, de l'enseignement de la langue maternelle. Et donc, on n'"enseigne" pas de la grammaire dans le vide, on l'enseigne de la grammaire dans un milieu culturel qui

est le milieu métalinguistique de l'apprenant. Il serait peut-être important de prendre en compte ces caractéristiques, si l'on souhaite articuler les trois grammaires: la grammaire d'origine, savante, les processus d'apprentissage en tant que grammaire d'apprenant (laquelle ne peut s'interpréter, me semble-t-il, seulement en termes psycholinguistiques mais aussi en termes je dirai, volontiers "culturels" ou socio-culturels) et la culture métalinguistique. Ce qui permettra de reposer peut-être d'une autre manière un problème un peu oublié en didactique des langues vivantes: celui de la contrastivité. Vous remarquez comme moi, que les études contrastives, en tout cas pour le français langue étrangère dans la didactique dite "centrale", ont très peu de place et que c'est probablement un point sur lequel il est très importante de revenir. La question est de savoir quelles relations on peut "montrer" entre les savoirs-savants, les processus d'apprentissage et les cultures grammaticales. Pour essayer de sortir d'une perspective strictement applicationniste qui prévaut toujours, («donnez-moi une bonne description, je vous ferai un bon enseignement»): une description linguistiquement "correcte" du point de vue épistémologiquement donne des produits didactiques performants. C'est oublier que le savoir-savant se diffuse chez des individus qui ont des comportements et dans une société qui a une épaisseur et une histoire et qu'il est peut-être très important de ne pas oublier les

conditions dans lesquelles on utilise des savoirs-savants.

Si l'on considère les descriptions, qui sont mobilisées en amont, il paraît effectivement difficile de construire des matériaux d'enseignement sans elles, pour une raison tout à fait simple: c'est que, si ce que nous souhaitons faire, c'est de rendre les étudiants sensibles aux régularités de la langue cible encore faut-il "connaître" ces régularités. Or, les sciences du langage ont, entre autres, pour mission de décrire des régularités des langues naturelles. Et on comprend bien que ces disciplines soient évidemment sollicitées pour fournir des éclairages sur ces régularités.

De ce point de vue, (mais je ne parlerais pas de la didactique des autres langues parce qu'il se peut que la configuration ne soit pas tout à fait la même qu'en ce qui concerne le français langue étrangère), nous sommes dans une situation, plutôt difficile, par excès. Il y a une sorte de bousculade non maîtrisée de descriptions proposées par les sciences du langage, en tout cas, disponibles dans les sciences du langage, qui les rendent complexes à utiliser en didactique des langues. Jusqu'il y a 20 ans environ, les modèles qu'on utilisait pour l'enseignement était les "grammaires" du français. Une grammaire du français est un outil consensuel, une description centrale, (qui n'est pas trop marquée par un courant théorique particulier) et qui essaie d'harmoniser des observations qui n'ont pas la même histoire, culturellement et épistémologiquement,

qui n'ont pas non plus le même statut, mais qui se fondent dans une sorte de grammaire a minima, de grammaire moyenne qui permet de décrire un nombre important d'aspects de la langue dans des perspectives qui restent pourtant distinctes. Ces grammaires ont été jusqu'à présent marquées par l'origine multiple de leurs observations, puisque celles-ci proviennent de la grammaire historique, en passant par l'apport des grammaires classiques, des grammaires de 18ème siècle, des grammaires du type structuraliste, des grammaires génératives, plus récemment, beaucoup de pragmatique, un peu moins d'énonciation, trop peu de linguistique distributionnelle. On voit des équilibres se constituer, de sorte que ces descriptions d'origines théoriques différentes ne se chevauchent pas: on mobilise une théorie pour chaque domaine. C'est ce qu'on peut constater dans ces grammaires moyennes, hétérogènes, utilisables parce que non conflictuelles.

La situation, me semble-t-il, a changé parce que désormais la didactique est obligée de mettre en concurrence les descriptions linguistiques. Evidemment, les linguistes se soucient fort peu d'être mis en concurrence des uns avec des autres, ce n'est pas du tout gênant pour les avancées théoriques, au contraire. C'est plus gênant pour la didactique, qui est désormais obligée de rechercher des compatibilités alors que jusqu'à présent il y avait une sorte de terrain commun. Par exemple si vous prenez comme catégorie

d'enseignement, (c'est-à-dire comme élément qui va permettre d'enseigner en même temps, dans un même paradigme didactique, des formes qui lui appartiennent,) les actes de parole ou actes de discours, on pourra enseigner dans une même séquence didactique, les éléments du français qui conventionnellement actualisent cet acte de parole.

On décidera d'enseigner dans une même unité didactique «ne...que» ou «espèce de», pour apprendre à insulter, ou s'il s'agit d'enseigner à inviter, ce qui est quand même plus courtois: «si + imparfait», «et si + imparfait» "et si on allait au cinéma", «est-ce que vous voulez, ou tu veux aller au cinéma?». On peut aussi enseigner dans la même unité «que dirais-tu d'aller au cinéma?» ou «que diriez-vous d'aller au cinéma?», ou «ça vous dirait, ou ça t'irait d'aller au cinéma?». On constitue un paradigme didactique dans lequel seront présentes ces formulations et d'autres, pour donner efficacité à la communication. Evidemment, il faudra un peu de lexique aussi, parce qu'on ne peut pas inviter à n'importe quoi culturellement. On ne peut pas dire «est-ce que vous accepteriez de venir essayer la vaisselle avec moi?».

Il est évident que ce paradigme n'est pas facilement compatible avec les paradigmes qui existent déjà. Parce que, dans les paradigmes existants, «et si + imparfait» se met dans une autre catégorie, qui sera peut-être les systèmes hypothétiques. «Qu'est-ce que tu dirais de...»



va entrer dans la catégorie des interrogatives et éventuellement dans une catégorie sur les constructions verbales. «Est-ce que tu voudrais...» concerne la manipulation morphologique du conditionnel. Une catégorie, comme l'acte de discours, est transversale par rapport aux précédentes. Le fait qu'elle soit transversale n'est pas en soi une difficulté théorique, mais c'est une très grosse difficulté didactique, parce que cela veut dire qu'on a là des éléments qui sont en classification croisée, c'est-à-dire qui appartiennent à deux logiques différentes. Cela devient un problème complexe de savoir comment distribuer cette matière. Est-ce qu'on va traiter du conditionnel du verbe "vouloir" dans le cadre d'"inviter quelqu'un à faire quelque chose", ou est-ce qu'on va traiter le conditionnel du verbe "vouloir" en même temps que le verbe "pouvoir", ou dans la conjugaison du conditionnel, c'est-à-dire à d'autres endroits dans le dispositif d'enseignement? Cela crée des difficultés de programmation.

Avec une catégorie énonciative comme la présence ou l'absence de l'énonciateur dans une énoncé, il est évident que l'on est obligé de travailler sur les formes impersonnelles. Est-ce que ces formes impersonnelles seront enseignées avec «je»? Car, quand il y a "je", ou "nous", l'énonciateur est présent, mais quand il y a "on" ou le passif ou l'impersonnel, il est absent. On devrait traiter dans des séquences apparentées le passif et

l'impersonnel puisque l'un et l'autre servent, d'une manière ou d'une autre, à effacer l'énonciateur. Or, le passif est ordinairement abordé dans une catégorie qui est celle de "contraire de l'actif", dans une catégorie modale, et l'impersonnel est traité dans une catégorie morphologique (verbe à sujet factice). La difficulté est qu'il y a concurrence des descriptions, parce qu'elles sont devenues incompatibles pour une utilisation didactique. La réponse qui a été donnée, dans les matériels d'enseignement en général, est de se rabattre sur des solutions sémantiques, qui ne sont pas totalement satisfaisantes pour les apprenants. On a "désyntaxisé" la grammaire pour privilégier des catégories un peu plus souples. Ce n'est pas par hasard, comme on dit, que la grammaire du "Niveau Seuil" est une grammaire inspirée des travaux de Pottier, qui opère très largement avec des catégories de nature plutôt sémantiques et qu'elle a été mobilisée pour l'enseignement des langues, parce que finalement c'est un modèle qui s'accordait peut-être le mieux avec l'existant.

Cela a produit une sorte de méfiance par rapport aux sciences du langage, dans la mesure où, précisément, on a des difficultés à gérer l'apport nouveau par rapport à ce qui était déjà là. Jusqu'à présent, on avait des phénomènes d'agglutination. Les descriptions nouvelles venaient se fondre dans le corpus d'observations existant, s'y amalgamer de manière à peu près

raisonnable pour un utilisateur. Désormais, cela devient extrêmement difficile: les descriptions sont mises en concurrence tant et si bien qu'on a des phénomènes d'instabilité en ce moment. On comprend bien que les catégories qui se trouvent dans les descriptions consensuelles ne sont les totalement satisfaisantes pour la didactique, mais les nouvelles catégorisations, même si elles ont vingt an d'âge, ont du mal à pénétrer en didactique parce que précisément elles viennent jeter un certain désordres dans un consensus qui était établi jusqu'à présent. Voilà donc la situation sur le front des sciences du langage dans ses rapports avec la didactique: la situation a beaucoup changé, mais la capacité d'inertie de la didactique est considérable.

Deuxième domaine: la didactique des langues et notre connaissance des processus d'apprentissage. Je vous en parlerai assez librement parce que je ne suis pas personnellement spécialiste de l'acquisition des langues. Si vous voulez trouver de la littérature sur cette problématique, voyez par exemple, le numéro 92 de la revue des «Etudes de la Linguistique Appliquée»<sup>2)</sup>.

Du côté de l'acquisition, on croit comprendre que les apprenants ont "leur" grammaire, c'est-à-dire, si l'on en croit la théorie des lectes, il faut comprendre les parcours d'apprentissage d'une langue comme des

---

2) BEACCO, J.-C., PERDUE, CL. et VIVES, R.(dir.) (1993): Descriptions, acquisitions et enseignements de langues, Etudes de linguistique appliquée, n° 92.

dispositifs cohérents et non pas comme des ensembles erratiques, aléatoires: les apprenants produisent des langues intermédiaires qui ne sont pas "conformes" à la langue cible mais qui sont cohérentes. Autrement dit, les processus d'acquisition ne sont pas des empilements imprévisibles d'erreurs ou de réussites: il s'agit de parcours structurés par les apprenants eux-mêmes. On peut donc parler de grammaire d'apprentissages en ce sens-là, c'est-à-dire de "grammaires provisoires". Un apprenant de langue se constitue, au contact de cette langue étrangère, des dispositifs instables mais réguliers qui vont se modifier avec les contacts qu'il a avec la langue cible et qui vont peu à peu, si tout se passe bien conduire à des performances comparables, dans certains cas, aux performances des natifs. La preuve en est que les élèves persistent à faire les mêmes fautes, ce qu'on peut porter à leur crédit: ils disposent d'une "règle" qui fonctionne, puisqu'elle leur permet de produire des énoncés qui sont régulièrement fautifs: l'interlangue se met en place et il faut attendre de nouvelles maturations de l'ensemble des systèmes qui vont conduire les apprenants à modifier certaines règles. L'exposition à la langue cible, même si elle prend des formes métalinguistiques, va déclencher des ajustement dans les systèmes provisoires, qui vont se propager évidemment dans l'ensemble du système, et le réorganiser. C'est une description tout à fait grossière de l'acquisitions, mais je pense que, pour les besoins de

notre propos, cette sorte de métaphore des châteaux de cartes qui se refont pourra suffire.

Cela signifie, du point de vue didactique, que rien ne permet de considérer a priori que les catégories auxquelles l'enseignement expose les apprenants, (la nature des catégories et le moment où ces catégories lui sont proposées) conviennent à l'état de l'interlangue. Peut-être certaines catégories arrivent-elles beaucoup trop tôt, peut-être qu'elles ne correspondent pas du tout à la manière dont les apprenants catégorisent eux-mêmes. Est-ce qu'introduire très rapidement la catégorie de l'article indéfini, répond aux catégorisations que font les apprenants? Est-ce que certains d'entre eux, ne fonctionnent pas avec des catégorisations qui vont être plus du côté de la qualification du déterminant qu'une catégorie de ce genre-là. Est-ce que la catégorie du pronom personnel, va être reconnue par les apprenants dans leur processus d'élaboration? Est-ce qu'elle vient trop tôt ou trop tard: l'autre élément, c'est le tempo, c'est le moment où l'on décide d'exposer les apprenants à telle catégorisation représentée dans la langue, ou à des règles de grammaire qu'on décrit ou qu'on fait "retrouver" dans la classe. Est-ce que cela ne vient pas trop tôt ou trop tard? En d'autres termes, quel est l'ordre? Est-ce qu'il y a un ordre naturel d'acquisition que l'enseignement devrait respecter? Est-ce que, pour les temps du français, il faut universellement commencer par le présent, pour ensuite

aborder le passé-composé, passer au futur? L'ordre d'exposition aux formes, les catégories de formes auxquelles sont exposées les apprenants ne coïncident peut-être pas avec la manière dont les apprenants construisent leur compétence.

Si c'était le cas, on pourrait peut-être aller jusqu'à dire que c'est l'enseignement qui empêche l'apprentissage. Ce sont peut-être les enseignements métalinguistiques qui entravent les processus naturels d'acquisition: les travaux sur l'acquisition ne sont pas suffisamment avancés pour qu'on ait à, cet égard, des certitudes sur les parcours d'apprentissages. Est-ce que les parcours d'apprentissages des apprenants sont les mêmes? Est-ce qu'ils sont identiques dans leur structure ou dans leurs parcours? A quel moment de maturation de l'interlangue peut-on faire intervenir telle catégorisation dans le cours de langue? Il y a des ajustements qui ne sont pas possibles à faire pour le moment. On peut espérer que c'est simplement provisoire. On continue à travailler avec des apprenants qui sont pour nous comme des "boîtes noires": on ne sait pas bien ce qui s'y passe. On agit à l'entrée et il y a "de la sortie" mais si l'on savait ce qu'il y a dans la "boîte noire", peut-être arriverait-on à proposer des formes d'enseignement qui seraient peut-être plus adéquates aux publics qui sont les nôtres. Toujours est-il qu'on a de quoi s'inquiéter, si l'on considère qu'il n'est pas exclu que les descriptions savantes utilisées en

didactique ne sont pas nécessairement en phase avec les processus de construction des apprenants.

On peut se rassurer en se disant que l'essentiel des analyses proposées sur l'acquisition des langues a été construit sur des acquisitions dites naturelles des langues, c'est-à-dire qu'on a surtout examiné des sujets qui apprenaient les langues par eux-mêmes. Et, en particulier, un des grands projets sur les migrants en Europe (qui a été dirigé par l'Université d'Amsterdam dont un des responsables était précisément Clive Perdue) a examiné, dans le cadre d'un dispositif extrêmement lourd et long, les performances langagières des travailleurs migrants, turcs en Allemagne, arabophones en France, pakistanais en Grande-Bretagne etc, pour mieux comprendre les dispositifs d'acquisition, comme on dit, "en milieu naturel". On est moins clair sur ce qui passe au milieu scolaire: est-ce que la "pression" de l'enseignement est telle qu'elle "remplace" finalement les processus cognitifs qui sont à l'oeuvre dans l'apprentissage non institutionnel? C'est probablement la réflexion sur la "troisième grammaire" qui pourra permettre de déplacer ce problème. En effet, le présupposé qui est celui de l'acquisition, (normal dans une discipline psycho-linguistique,) est que les processus d'acquisition sont universels. Cela veut dire que l'"intelligence" humaine, en ce qui concerne les procédures de traitement des informations métalinguistiques, présente

des affinités de fonctionnement indépendantes des langues connues des sujets et des langues apprises. Cette perspective relativement universaliste valorisée par la psycholinguistique. Il n'y a pas d'autre variable qui intervient, sinon la nature des données et les styles cognitifs. S'il y a des différences, ce sont des différences de styles cognitifs.

Je vais faire un détour. On ne peut probablement pas suspendre la constatation, que les différences entre les langues naturelles ne sont pas simplement formelles mais qu'elles sont aussi culturelles. Culturelles, non pas au sens, un peu trop métaphysique à mon goût, où les langues construisent des catégories, lesquelles sont des visions du monde, etc. mais au sens peut-être plus immédiat qui est que les pratiques langagières sont des pratiques culturelles. Ainsi la valeur du silence n'est pas universelle. En France, le silence est plutôt hostile mais il n'est pas hostile dans toutes les cultures. Interrompre quelqu'un dans une conversation entre anglo-saxons est plutôt mal perçu parce que l'interruption est en général polémique, alors que, entre francophones, une interruption peut être une interruption d'appui. Elle n'est pas nécessairement lue comme polémique. Alors, évidemment, quand un anglophone discute avec un francophone en anglais et que le francophone, conservant ses habitudes langagières d'origine, se met à interrompre son interlocuteur anglophone pour l'approuver, son



interlocuteur estime que cette approbation est probablement peu loyale et qu'elle cache des intentions très désagréables. D'où des malentendus tout à fait possibles. On est bien ammené à constater, dans une perspective ethno-linguistique, que les règles de communication, que les régularités dans la communication varient d'une communauté discursive à une autre. Et je me permets de vous rappeler que le concept de compétence communicative vient précisément de Dell Hymes qui ne l'utilisait pas du tout dans une perspective didactique, mais pour décrire précisément les comportement langagiers dans les communautés discursives.

Cette variabilité culturelle est aussi constatable dans les modes de communications écrits, aussi curieux que cela puisse paraître. L'écrit est une compétence seconde, et non une compétence "spontanée". Or, même dans l'écrit, on peut constater qu'il y a des règles d'écriture qui sont variables d'une communauté discursive à une autre. Y compris dans les mathématiques, y compris donc dans les sciences qui ont un dispositif méthodologique extrêmement serré, très universaliste. On s'aperçoit sans trop de difficulté que la mathématique chinoise ne s'écrit pas comme mathématique occidentale<sup>3)</sup>, que les didacticiens

---

3) voir par exemple PESTRE, D.(1990) : La science du texte au contexte, dans *Le français dans le monde : Publics spécifiques et communication spécialisée*.

anglosaxons n'écrivent pas de la même manière que les didacticiens français. Et pourtant ils traitent du même domaine, ils ont les mêmes concepts, ils ont la même histoire, ils se connaissent. On n'écrit pas la linguistique de la même manière si l'on est anglophone ou si l'on est francophone; on ne cite pas de la même manière si l'on est anglophone ou si l'on est francophone. Les anglophones en général ne citent pas littéralement, mais ils mentionnent, entre parenthèses, avec une date, il y a rarement des citations littérales de grande ampleur. Les mentions viennent par bloc, « Johnson(1992) dit que~ », « Ferguson(1994) ajoute que~ », « Romuelson(1812) pense que~ »... Des paragraphes entiers sont faits de mentions de ce genre-là et puis à la fin, l'auteur dit précise sa propre position. Ces mentions sont en général situées en début d'article. Le chercheur doit faire la preuve, en quelque sorte, qu'il a lu toute la bibliographie de la question, qu'il est capable d'ordonner l'ensemble de cette bibliographie de manière cohérente et, qu'à partir de cette synthèse de la question, il peut avancer des propositions qui lui sont propres. Voilà la raison pour laquelle les citations prennent cette allure: elles correspondent à une image de la scientificité. En ce qui concerne l'écriture qu'on peut repérer pour des francophones, cela fonctionne très différemment. Quand ils écrivent de la linguistique ou de la didactique, ils citent partout, (au début, à la fin du texte) ils évitent les mentions, citent littéralement des

passages importants. Mais il y a des citations très brèves (deux mots), qui sont incorporés dans son propre texte, à tel point que, quelquefois, il est difficile de savoir si un texte est la paraphrase de l'auteur qu'on vient de citer très cursivement ou bien si c'est l'auteur de l'article qui a repris la parole. On cite volontiers littéralement, comme s'il y avait une sorte d'attention à la forme, comme si ce qui comptait ce n'était pas simplement le concept mais que la formulation avait une sorte de valeur épistémologique. Ces différences socio-discursives et culturelles font sourire ou irritent. Les uns considèrent que les autres écrivent mal ou pensent mal: les francophones considéreront que les anglophones sont un peu lourds et un peu pesants, et les anglophones considéreront que leurs collègues francophones sont un peu légers voire désinvoltes, ce qui correspond bien au stéréotype du français<sup>4</sup>). Les différences entre les langues sont aussi d'ordre "culturel" en ce sens, et s'examinent dans le cadre des communautés discursives.

Deuxième point, toujours dans mon détour: la demande de grammaire elle-même est culturelle, c'est-à-dire qu'elle est variable culturellement. Les attentes culturelles des apprenants, en particulier, sont variables, d'une culture éducative, à l'autre. En d'autres termes, la demande de grammaire explicite n'est pas

---

4) voir BEACCO, J.-C.(1992): Les genres textuels dans l'analyse du discours, *Langages*, n°105

elle-même à l'abri de de la variation culturelle et de celle des publics. La demande grammaticale n'est pas uniforme et elle varie en fonction d'un certain nombre de critères qu'il est relativement facile de mettre en évidence, me semble-t-il. Par exemple, il est très possible que les apprenants de niveau avancé soient davantage "demandeurs" de grammaire que les débutants pour une raison relativement compréhensible, c'est que ceux qui ont un niveau de compétence affiné perçoivent d'autant mieux l'écart entre leurs productions et les productions natives. Et donc, ils vont être amenés à demander des explications très locales, très spécifiques. Ils ne vont pas simplement demander comment s'accorde le participe passé, ou comment on pose les questions avec inversion. On va demander des choses un peu plus délicates, du genre: "quelle est la différence entre "peu" et "un peu"? ou pourquoi on ne dit pas en français «s'intéresser de~» mais «s'intéresser à~». C'est ce genre de choses qu'on demande au "niveau avancé". Pourquoi en français, comme dirait Igor Mel'čuk, les applaudissements qui sont très forts sont dit «nourris»: «la salle éclata en applaudissements nourris.» En anglais, les applaudissements ne sont pas «nourris», en général, "tonitruants". Pourquoi en français les grandes colères sont-elles "noires"? (Il était dans une colère noire.) Et pourquoi est-ce qu'«il lui était rouge de colère» cependant? On est rouge de colère noire! Cela pose un

certain nombre de difficultés. Pourquoi les "peurs" sont "bleues" mais qu'on est blanc de peur<sup>5)</sup>? Les apprenants poseront ce genre de question: la demande métalinguistique est extrêmement forte au niveau avancé.

Autre public qui risque d'être très demandeur de grammaire: les adultes. Pour une raison assez simple; c'est que, quand les adultes se remettent à faire des études ou quand on étudie en étant âgé, on a une certaine image de ce que sont les études universitaires. Par exemple, on peut refuser d'apprendre "automatiquement" parce que des adultes voudront être traités comme des partenaires intellectuels et non pas comme des machines à traduire, ou à répéter. Voilà au moins deux paramètres qui permettent d'expliquer que la pression des apprenants, pour qu'il y ait de la grammaire (ou non) dans la classe de langue, est différenciée.

Mais, il y a un troisième élément qui intervient (- il y en a beaucoup d'autres -): les formes d'enseignements de la langue maternelle. Si la langue maternelle est enseignée de manière métalinguistique, il est tout à fait possible que cette demande se transfère sur les langues étrangères. Le français est enseigné en France d'une

---

5) sur cette problématique voir, MEL'CUK, I.(1984 et suivants): Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain, Presses de l'Université de Montréal.(plusieurs tomes)

manière très métalinguistique (au collège, à l'école primaire) et l'enseignement de langues est, sans surprise, très métalinguistique. L'enseignement de l'anglais langue maternelle n'est pratiquement pas métalinguistique: les activités de langue maternelle dans les collèges en Grande Bretagne sont essentiellement communicatives. L'enseignement des langues en Grande Bretagne est très peu métalinguistique. Cela n'est pas automatique et cela suppose des enquêtes et des vérifications, mais l'hypothèse qu'on peut faire, c'est que les perspectives fortement grammaticales sont très difficiles à mettre en place ou à faire accepter par les apprenants partout où il n'y a pas d'attention portée à la culture métalinguistique. Donc, pour le français, le portugais, l'espagnol, l'italien, le grec, on peut avoir des enseignements de langue qui sont très grammaticaux parce que les langues maternelles sont très enseignées d'un point de vue grammatical. Dans d'autres systèmes éducatifs, l'accent porté sur la forme sera moindre en particulier dans la culture anglo-saxonne en général et la demande grammaticale risque d'être faible. Donc la demande grammaticale des apprenants, elle-même, est variable culturellement, du point de ce qu'on peut appeler la culture éducative.

On peut donc faire l'hypothèse qu'il existe non seulement des cultures ethno-linguistiques, (des différences culturelles dans l'usage des langues,) et des différences culturelles dans la demande de grammaire,

mais il y a probablement aussi, dans un certain nombre de communautés discursives et de cultures éducatives, des cultures métalinguistiques, qu'on ne connaît pas bien. Les élèves ont des représentations métalinguistiques: ils ne sont pas linguistes mais ils ont des représentations catégorielles de la langue, qu'on peut appeler leur "culture métalinguistique". Cette culture métalinguistique a des origines: elle vient, premièrement de leur expérience de sujets communicants. Les professeurs de langue disent souvent que leurs élèves ne connaissent même pas leur langue maternelle, (anathème classique). C'est peut-être possible mais, en tout cas, ils communiquent dans leur langue maternelle et ils ont une expérience de la communication. A travers de cette expérience de la communication, ils sont à même de se monter des représentations métalinguistiques. La dénomination des actes de parole est totalement dans la culture métalinguistique. Porter un toast, ce n'est pas une catégorie linguistique, c'est une catégorie culturelle comme injurier, inviter, éprouver de l'angoisse. Les actes de parole, que nous utilisons comme si c'était des catégories universelles, sont des catégories culturelles. Elles sont d'autant plus utiles, que quand elles coïncident d'une culture métalinguistique à une autre, elles sont immédiatement compréhensibles. Si vous dites à des élèves de mettre les adjectifs au pluriel, je ne garantis pas le résultat. Mais si vous dites à des élèves d'inviter quelqu'un, ils

comprendront parfaitement ce que cela veut dire car cela renvoie à leur analyse des comportements langagiers en catégories qui sont des catégories culturelles du métalangage naturel. Même chose pour les noms des genres discursifs, qui sont du métalangage naturel. Le bavardage (bavarder), c'est une catégorie qui permet d'analyser des formes de communications orales, qui ne sont pas nécessairement universelles. Bavarder, désigne une conversation qui n'a pas nécessairement de finalité immédiate ou fonctionnelle, qui est plutôt ludique, qui implique un certain type de contenus et de participants, et qui a une mauvaise presse: c'est pour ça qu'on l'attribue aux femmes (les femmes sont bavardes) et aux mauvais élèves ("qui bavardent dans le fond de la classe").

Donc on a une conscience de ce que c'est que bavarder, inviter, etc. Evidemment, cette conscience métalinguistique n'est pas répandue de la même manière chez tous les membres de la communauté, mais elle est potentiellement existante. Je fais l'hypothèse complémentaire qu'il existe aussi des catégories plus strictement formelles et qu'un apprenant catégorisera probablement la langue cible à partir des catégories qui sont d'une manière ou d'une autre issue de sa langue maternelle. Si tel est le cas, on accepte de considérer que la grammaire des Français n'est peut être pas la meilleure pour enseigner le français comme langue étrangère... Ce qui m'a toujours frappé, c'est que pour



enseigner le français comme langue étrangère, on utilise les mêmes descriptions que pour enseigner le français comme langue maternelle. Les catégories utilisées, l'ordre même dans lequel ces catégories apparaissent dans l'enseignement des langues étrangères est très largement comparable aux catégories et à l'ordre d'apparition des catégories qui sont utilisés en France pour faire de la grammaire française avec des francophones natifs. On diffuse non seulement la langue française mais aussi la grammaire française "à usage interne". Si les apprenants disposent de catégories qui leur viennent de leurs cultures métalinguistiques, on ne peut pas faire l'hypothèse que ces catégories coïncideront de manière immédiate avec les catégories mobilisées pour l'enseignement du français aux Français. Et il ne s'agit pas d'une question de métalangage, de vocabulaire tout simplement. Par exemple, en français il y a une forme qui s'appelle le passé simple, en italien cela s'appelle passé éloigné, 'passato remoto', mais c'est la même chose, ce n'est pas le même nom. La question est de savoir s'il est possible d'imaginer une grammaire du français qui utilise pour sa description les catégories de la culture des apprenants et non pas des catégories du français. Et je ne parle pas de linguistique, je parle bien de didactique. Evidemment, en tant que linguiste, c'est une hérésie totale sauf à décider que nous faisons de l'éthno-grammaire comme on fait l'éthno-botanique.

L'éthno-grammaire a le rôle d'essayer de recenser les catégories que les apprenants, culture par culture, langue par langue, mobilisent pour catégoriser les langues cibles, lesquelles catégories ne sont pas nécessairement les catégories utilisées pour présenter le français à ces apprenants. Nous savons bien, en tant que linguistes, qu'un phénomène peut-être présenté d'une manière très différente, que les descriptions linguistiques sont des constructions conceptuelles. On peut peut-être retenir les constructions intellectuelles qui sont le plus adéquates à la culture métalinguistique des apprenants<sup>6</sup>). Je vais vous donner quelques exemples. Il existe une catégorie qui est bien connue dans l'enseignement du français langue étrangère: les formes contractées. Articles contractés: du, des, au, aux. On présente ces phénomènes aux élèves dans le cadre de l'article et on les désigne par le terme d'article contracté. Si vous prenez un italophone et qu'au lieu de présenter cette catégorie dans le cadre de l'article, vous la présentez dans le cadre de la préposition, et que vous utilisez la dénomination utilisée en italien, ("préposition avec article" dite "préposition articulée", qui a la caractéristique de concerner plus de prépositions qu'en français, puisqu'en français il n'y a que "à" et "de" qui sont soumis à ces combinatoires morpho-syntaxiques

---

6) Sur ce sujet, BEACCO, J.-C. : Grammaires excentriques et cultures métalinguistiques, Actes du colloque de Paris X (2-3 octobre 1996, à paraître)

alors qu'en italien et en espagnol il y a 'dans',) cela irait peut-être plus vite. Autre exemple. Vous enseignez à des élèves qui parlent turc, ou lituanien. Pour analyser les énoncés, vous allez utiliser les concepts qu'on utilise d'habitude, sujet, objet, objet direct/indirect. Evidemment pour un Turc "complément d'objet" ce n'est pas dans sa culture métalinguistique, pour un Lituanien non plus. Les professeurs qui enseignent en Turquie et en Lituanie au lieu de se casser la tête à imposer "sujet" et "compléments d'objet", disent "nominatif" et "datif" ou "accusatif". Je ne suis pas certain que l'acquisition sera plus rapide ainsi, mais je fais quand-même l'hypothèse qu'il serait bon d'essayer: si on présente des régularités (quelque soit la manière dont on les présente) à travers les catégories de la culture métalinguistique de l'apprenant, ce sera plus "simple" pour lui que d'avoir à acquérir la langue et en même temps une catégorisation qui n'est pas la sienne.

Je prêche, comme vous le voyez, pour des grammaires indigènes du français, tribales, ethniques. C'est à la mode en ce moment. Je suis plutôt pour les grammaires ethniques du français, qui soient aussi colorées et bigarées que ne l'est le monde. Ce n'est pas si scandaleux que cela de dire qu'en français, il y a des cas. Je vous signale que les premières grammaires du français présentaient le français comme une langue casuelle. On ne voit vraiment pas pourquoi on ne pourrait pas le faire au XXème.

Autre exemple, le masculin et le féminin en français quand il est enseigné à des apprenants qui eux ont trois genres (le neutre). On sait très bien que le neutre a disparu à la suite d'un accident phonétique, parce que les finales ont été un peu laminées par l'accent des Francs qui insistaient plutôt sur la première syllabe et que cela a réduit les syllabes finales. De toute façon, quand on fait de la grammaire distributionnelle, on est obligé d'introduire "animé" et "non-animé": la distinction animé/non-animé, elle n'est pas morphologique mais elle rend compte de tellement de phénomènes: ("Je bois", "la terre boit") qu'on est obligé d'introduire une catégorie qui n'est pas enseignée à l'école. Si l'on tient compte de cela, on explique aux étudiants anglophones qu'il y a trois genres en français: il y a un genre qui correspond au sexe (ça se voit au fait que devant un même nom on peut changer l'article: «le concierge/la concierge», avec des exceptions «le cheval/la jument», «la vache/le taureau»). Partout où il y a alternance potentielle de l'article, de suffixes ou une alternance lexicale limitée («taureau/vache»), on a affaire au masculin et au féminin qui renvoient au sexe. Dans tous les cas où l'alternance n'est pas possible, c'est du neutre. Le français donc a trois genres, si cela est utile.

Ces représentations métalinguistiques disponibles nous sont connues mais pas de manière exhaustive. Et c'est ici que je reviendrai sur l'analyse contrastive. Il est vrai que les analyses contrastives n'ont pas "duré"

très longtemps en didactique des langues. En linguistique, elles peuvent continuer, elles ont leur autonomie, leurs finalités spécifiques. En didactique, les analyses contrastives, qui devaient permettre de prévoir les fautes, n'ont pas fait pas long feu. On vérifiait les correspondances structurales et les dissymétries structurales. Partout où il y a des superpositions structurales, on attendait un transfert positif, là où on avait des non-superpositions structurales, on attendait des transferts négatifs. On pouvait donc prévoir les fautes. On s'est aperçu que les apprenants faisaient des fautes là, ils n'auraient pas "dû" en faire et qu'ils n'en faisaient pas là où on s'y attendait. Alors, l'approche contrastive a disparu de la didactique, avec la baisse d'audience des structuralismes. On n'ose pratiquement plus les invoquer. Je prends ce risque, en soulignant, (c'est toujours facile de souligner a posteriori,) que cela ne pouvait pas fonctionner puisque celui qui comparait les langues, ce n'était pas l'apprenant mais le linguiste. Or, le linguiste comparait de deux langues dont il avait la maîtrise (soit directe, soit par un informateur); l'apprenant ne compare pas deux langues, il compare une langue qu'il possède, la sienne, et une langue qu'il ne possède pas: la langue cible. Mettre en regard deux systèmes complets, c'est une chose; mettre en regard un système complet et un système fragmentaire, c'est une autre chose. Il est bien évident que les comparaisons que font les apprenant et

les comparaisons que font les linguistes qui ont la vision des deux systèmes ne peuvent pas être de même nature. En somme, on peut prévoir les fautes des linguistes mais peut-être pas les fautes des apprenants ordinaires.

L'autre constatation, c'est que les professeurs savent bien, quand ils ont la même langue maternelle que leurs élèves, que ceux-ci d'une manière ou d'une autre, à des moments variables, avec une "obstination" plus ou moins grande, font des fautes prévisibles. Ceci n'a pas été vérifié quantitativement. Mais, quand vous demandez à un ensemble de professeurs s'ils estiment que leurs élèves produisent des fautes auxquelles ils s'attendent, ils peuvent même en faire la liste (les dix les plus répandues). Empiriquement, j'ai le sentiment, (opinion à vérifier) si j'en crois les représentations des enseignants, qu'il existerait des secteurs plus fragiles que d'autres, plus difficiles à mettre en place que d'autres, dans la création d'une compétence en langue étrangère. Ces difficultés, on peut les repérer, si l'on en prend la peine, de les observer ailleurs que chez les débutants. J'estime qu'il faudrait analyser les compétences langagières des locuteurs très avancés, (les professeurs par exemple!) parce qu'on verrait y apparaître les difficultés les plus résistantes. Si quelqu'un dont le métier est de parler une langue étrangère produit encore des inexactitudes, (ce qui est tout à fait normal,) on peut faire l'hypothèse que ce

seront les difficultés qui sont les plus répandues. Je propose d'analyser non les compétences des débutants mais les compétences finales d'excellents locuteurs, parce que c'est là qu'on risque de voir les éléments qui stratégiquement seraient les plus importants. S'il existe des erreurs résistantes ou des lieux de fossilisation, comme on peut dire, dans la langue, qui sont perceptibles dans les représentations des professeurs, toujours affrontés à ces mêmes difficultés, et qui sont visibles dans les idiolectes d'excellents locuteurs, on a là des éléments d'analyse qui pourraient éclairer la lanterne didactique. Il y a ainsi des perspectives contrastives *a posteriori* (non pas *a priori*): on a fait de la contrastivité *a priori* (comparer des langues pour en déduire les fautes.) mais, si on procédait à l'envers, si on allait vérifier empiriquement, (quantitativement, suivant les protocoles à définir), s'il existe des erreurs transversales, des lieux de fossilisation qui soient effectivement identifiables, je pense qu'on pourrait vérifier au moins l'expérience des professeurs. Cette expérience est tenue pour marginale.

Les enseignants ont probablement trouvé des "manières" de présenter et de décrire ces phénomènes pour faciliter l'apprentissage, mais c'est une sorte de grammaire clandestine. Il y a un savoir non-savant qui circule et qu'il me paraît important de "récupérer". Ce savoir non-savant peut apparaître dans les grammaires du français faites sur place. Les gisements sont là.

Partout où quelqu'un a fait une grammaire du français qui ne soit pas le pur et simple décalque des grammaires du français existantes, peut transparaître soit directement, soit indirectement, l'expérience des enseignants, ou ce que l'auteur sait de l'expérience des enseignants s'il n'enseigne pas lui-même. On y trouve des descriptions du français tout à fait étonnantes, non-orthodoxes, non-conformes à la "grammaire-française-des-Français" et qui constituent probablement des éléments de réponse aux difficultés répétées et constatées des apprenants, pour lesquelles on propose des descriptions ad hoc. Ce savoir devrait se nicher dans les listes des gallicismes, par exemple, on peut y trouver des "trésors", même dans les grammaires, récentes (inutile de remonter au delà des années 1950). Je suis persuadé que dans les grammaires produites sur place qui traduisent un tant soit peu des expériences d'enseignants, se trouvent des formes d'explication, d'exemplification, de systématisation qui tiennent compte du fait que les apprenants ont des catégories et que cette catégorisation crée des difficultés éventuelles pour la maîtrise d'une langue cible. Ces grammaires buissonnières du français, il serait urgent de les récupérer ou de les construire parce que ces grammaires non-conventionnelles constituent des éléments de réponse aux problèmes de la grammaire que je me suis largement posé avec vous depuis tout à l'heure. Merci de votre attention.